STACK
ANNEX

5

095

842

A
0
0
0
0
5
5
7
2
4
9

Erziehung und Geſchichte.

Ein Vortrag

von

M. Lazarus.

Separatabdruck aus „Nord und Süd“.

Breslau.
Druck und Verlag von S. Schottlaender.
1881.

A
114

Erziehung und Geschichte sind beide vieldeutige Worte. Nimmt man sie aber auch in der engsten und eigentlichen Bedeutung, so bezeichnen sie immer noch weitschichtige Begriffe mit reichem, vielverzweigtem Inhalt. Wenn ich nun Ihre geneigte Aufmerksamkeit für die Frage erbitte, welche Beziehungen zwischen Beiden stattfinden, so kann, nach der Natur eines solchen stündigen Vortrags, meine Absicht nur dahin gehen, aus der großen und weiten Aufgabe, welche sie einschließt, einige wesentliche Gesichtspunkte hervorzuheben; und auch in dieser Beschränkung will ich nur Ihre eigenen Gedanken, was Sie Alle mehr oder weniger nur vereinzelt, zufällig, zerstreut darüber gedacht haben, um die Frage ordnen und gruppiren und allenfalls hie und da eine Anregung zu neuem Nachdenken hinzufügen.

Bei Geschichte in Verbindung mit Erziehung denkt man leicht an Geschichtskenntniß, an Geschichtswissenschaft; ich will von derselben nicht handeln. Doch will ich auch nicht ganz stillschweigend daran vorübergehen, weil ich der Hoffnung Ausdruck geben möchte, daß man bald dazu kommen wird, sich die Frage vorzulegen, ob wir denn mit der Art des Vortrages der Geschichte im Dienste der Erziehung, d. h. also beim Unterricht, nicht allmälig etwas in die Irre gekommen sind; die Frage würde in Bezug auf diesen und noch mancherlei Unterrichtsgegenstände etwa im folgenden Sinne zu stellen sein. Allmälig ist zu den Unterrichtsgegenständen einer nach dem andern gekommen, unsere Schule ist daran reicher und reicher geworden. Aber wie sie einzeln hinzugekommen, sind sie Alle in dieselbe Methode eingefügt worden; eine gewisse Gleichmäßigkeit findet namentlich in dem Punkte statt, daß wir alles Wissen, das in der Schule erworben werden soll, als examinirbares Wissen betrachten. Die Sache scheint auch so einfach und so selbstverständlich: was gelehrt wird, soll gelernt werden; was gelernt ist, soll man wissen; man muß also die Schüler prüfen, ob das Wissen vorhanden ist. Ich hoffe, sage ich, daß die Zeit bald kommen wird, daß man sich noch einmal gründlich die Frage vorlegen wird, ob nicht ein

beträchtlicher Unterschied in den verschiedenen Fächern des Wissens in dieser Beziehung stattfinden muß und ob, wenn ein Examen nothwendig ist, wenn also examinirbares Wissen erzielt werden soll, das nicht sehr wesentlich eingeschränkt werden muß, um den wahrhaften Zweck der Geschichtskunde zu erreichen. Ich glaube keine bessere Darstellung dessen, was die Geschichte dem Kinde soll, geben zu können, als Luther sie gegeben hat. In seiner Schrift „An die Bürgermeister und Ratsherren allerlei Städte in Deutschen Landen" vom Jahre 1524 heißt es: „Wo man die Kinder aber lehrete und zöge in Schulen oder sonst, da gelehrte und züchtige Meister und Meisterinnen wären, die da Sprachen und andere Künste und Historien lehreten, da würden sie hören die Geschichten und Sprüche aller Welt, wie es dieser Stadt, diesem Reich, diesem Fürsten, diesem Manne, diesem Weibe gangen wäre, und könnten also in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rath und Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen, wie in einem Spiegel, daraus sie denn ihren Sinn schicken und sich der Welt Lauf richten könnten mit Gottesfurcht, dazu witzig und klug werden aus denselben Historien, was zu suchen und zu meiden wäre in diesem äußerlichen

Leben und anderen auch danach rathen und regieren."

Speciell in Bezug auf den inneren Zweck der vaterländischen Geschichte erinnere ich an den schönen Wahn der alten Griechen: „Die Marathon-Kämpfer glaubten, Theseus aus der Unterwelt steigen, die Heroen Marathon und Erchetlos in ihren Reihen kämpfen zu sehen. Bei Salami waren die eleusinischen Gottheiten und die Aeakiden hilfreich". (Ernst Curtius. Griech. Geschichte.)

Ja, sie kämpfen wirklich mit, die Heroen früherer Zeiten, wenn sie in lebendiger Erinnerung vor der Seele stehen. Nicht mit leiblichen Augen aber doch im Geiste gesehen, wird ihr Begeisterung schaffendes Vorbild zu einer Quelle der Kraft und Energie im Herzen der Enkel.

Zu solcher Wirkung der Geschichtskenntniß genügt aber das Kennen und Wiederholen von Zahlen und Namen nicht, sondern erst das innere Schauen von Helden, Ereignissen, Schöpfungen.

Man wird der Namen und Zahlen nicht ganz entrathen können; aber nur der Rahmen, das Gerippe soll aus abfragbarem Wissen bestehen. Dies soll man didaktisch genau unterscheiden von dem eigentlichen vollen Leben der Geschichte; dieses nämlich soll auch gelehrt, aber es soll nicht vom

Schüler gelernt werden; sie soll wie in den „Spiegel“ der Seele gefaßt, aber nicht wie in eine Tabelle verwandelt werden. Selbst für das Gedächtniß aber, für die Leichtigkeit und Sicherheit der Wiedererinnerung ist es bei allem, was von der Phantasie ergriffen werden kann (und soll), von Vortheil, wenn man es nicht als examinirbares Wissen fordert. Warum wird der Verlauf der Handlung in Novellen, Romanen und Dramen so viel leichter und sicherer behalten, als der Gang der Geschichte? unter den mancherlei Ursachen, welche zusammen wirken, ist eine der wichtigsten, daß eine auf's Examen berechnete, also dem eigentlichen Zweck des Inhalts ganz fremde Einprägung nicht gefordert wird, und daß eben deshalb auch die lebendigen Vorgänge nicht in ein Skelett mechanisch gefaßter Daten zerlegt werden müssen. —

Ich habe eben auf Wandelungen hingedeutet, welche das Erziehungswesen erfahren soll, und welche es erfahren hat, zunächst durch allmälige Hinzufügung von neuen Unterrichtszweigen. Ueber das Verhältniß von Erziehung und Geschichte könnte man also auch in dem Sinne reden, daß nämlich die Erziehung selbst ja ihre Geschichte hat; sie ist für alle Erkenntniß innerhalb der Pädagogik außerordentlich wichtig, — ich meine nicht blos Geschichte

der Pädagogik, d. h. also der Erziehungswissenschaft, sondern Geschichte der wirklich bei den verschiedenen Völkern im Ablauf der Zeiten stattgehabten Erziehungen. Die Erziehung bildet selbst einen Theil der Geschichte, weil einen Theil des Culturlebens. Vergleicht man das öffentliche Leben der Nation mit dem Privatleben der Familie, so wird der Antheil, welchen die Erziehung der Kinder daran hat, dort bei weitem nicht so groß erscheinen, wie hier; aber immerhin groß genug, um die Individualität des Volkes und der Zeit durch dieselbe wesentlich zu charakterisiren. Zugleich wird man dabei auf Fragen über die Culturentwickelung geführt, welche viel und fruchtbar zu denken geben. Ich hebe nur die eine heraus: wie geht es zu, daß die Menschheit so langsam fortschreitet? Sie schreitet langsam fort, weil die Erziehung nicht schnell besser wird. Wie geht es zu, daß die Erziehung so langsam besser wird, und daß die vorleuchtenden Geister ihre Gedanken oft um Jahrhunderte früher verkündet haben, ehe sie zur praktischen Uebung gelangen? Schon Kant scheint bemerkt zu haben, daß die pädagogischen Reformationen wie Revolutionen in die Welt kommen; sie theilen denn auch das Schicksal derselben; die großen, zu Anfang mächtig ergreifenden und weite

Kreise aufregenden Gedanken ermatten doch bald in ihrer Einwirkung auf die Praxis. Wer die Geschichte des großen Wendepunkts der Pädagogik im vorigen Jahrhundert genauer ansieht, der wird finden, daß die neuen Principien, die neuen Bildungsideale, die neue Ansicht vom Culturmenschen und einem Verhältniß zur natürlichen Entwickelung, daß die Gedanken Rousseaus und Lessings, Schillers, Herders und Goethes, die Pläne Basedows und Pestalozzis zunächst viel mehr *auf die Erwachsenen für ihre eigene Bildung*, als auf die dauernde Umgestaltung der Erziehung der Kinder gewirkt haben.

Ich hebe nur zwei Gründe hervor. Einmal wird sehr selten mit der Schöpfung neuer Bildungsideale, mit der Stellung neuer Forderungen zugleich die Kunst der Ausführung gefunden; ja selbst zwischen den vollkommen treffenden und sachgemäßen, durch viel spätere Realisation bewährten reformatorischen Ideen der Erziehung und der eigentlichen Technik ihrer Hineinbildung in Lehren und Zucht des Hauses und der Schule zeigt sich oft ein Abstand, ja ein eigentlicher Gegensatz, welcher einen wahrhaft tragischen Eindruck macht. Rousseau und Pestalozzi sind redende Zeugnisse oder Opfer dieser retardirenden Tragik.

Sodann aber ist es der natürliche Widerstand des Alten gegen das Neue. Schulleute und Behörden gerathen immer in Harnisch, wenn man ihre Einrichtungen oder ihre Methoden kritisirt, und sie haben die erwachsene, d. h. die nach alter Methode erzogene Welt so natürlich auf ihrer Seite. Mit sich selbst als den Erzeugnissen der früheren Erziehung und eben so mit ihrem Wirken auf die Zöglinge durchaus zufrieden, wehren sie natürlich die Kritik der Methode zugleich als Kritik ihrer Person und ihrer Wirksamkeit ab. Schon Melanchthon, der gemeinschaftlich mit Luther die pädagogischen Reformen anstrebte, sagte in seiner Antrittsrede in Wittenberg: „Die alten Lehrmeister lästern die neue Weise". Es ist naturgemäß, die alten Lehrmeister sind für die alte Weise. Es ist genau dasselbe, wie Sie es oft auch in der Familie hören können. Fragt man eine Frau: „Wie hältst Du es denn erzieherisch mit Deinem Kinde in diesem Alter in Bezug auf dies und das?" Da antwortet sie uns wohl: „Ich mache es so; denn meine Mutter hat es auch so gemacht". Zu diesem Obersatz gehört der Untersatz: „Nun aber bin ich eine ganz ausgezeichnete Frau geworden, folglich werde ich es wieder so machen mit meinem Kinde". Vielleicht hätte man zuweilen Gelegenheit, auf den einfachen ver-

änderten Schluß hinzuweisen: „Deine Mutter hat es so gemacht, folglich muß man es anders machen".

Das Allerschlimmste nun ist das gute Gewissen, namentlich der Lehrmeister. Denn in der That, wie oft findet man nicht unter ihnen Männer, die nun vierzig, fünfzig Jahre ihres Lebens treu ihres Amtes gewaltet, mit aller Hingebung daran gearbeitet haben, die Anforderung, die ihnen gestellt war, zu erfüllen! Der Fehler liegt ja oft in der That in der Anforderung, welche gestellt wird; und deshalb, meine ich, muß man fort und fort in der Geschichte der Pädagogik suchen, um sich zu orientiren über die nothwendigen, neuen Anforderungen. Große Fortschritte in der Erziehung bleiben deshalb immer davon abhängig, ob die gewaltigen Geister, sei es des Gedankens, sich des Regiments derselben annehmen und ob sie die Macht und die Fähigkeit besitzen, die pädagogischen Entdeckungen gleichsam mit Gewalt in's Leben zu übertragen.

Also nicht von Geschichtskenntniß, und auch nicht von Geschichte der Erziehung, sondern von eigentlicher Geschichte, als der Geschichte der Menschheit, der Nationen, also Geschichte dessen, was die Erwachsenen erleben, ihrer Handlungen, ihrer Schöpfungen, ihrer Erfindungen, von dieser im Verhältniß zur Erziehung wollte ich reden. Man

hat längst auch diese selbst in einem bildlichen Sinne als Erziehung gefaßt. Seit Lessing wird Niemand, der sich die Frage vorlegt, ob es denn in dem ganzen Ablauf der Geschichte der Menschheit irgend einen Plan, ob es irgend einen sichtbaren Zweck darin giebt, um den Gedanken herumkommen, die Geschichte als eine Art von Erziehung anzusehen. Wenn wir in früheren Epochen niedrigere Stufen der Cultur, in späteren höhere finden, wenn die äußeren Werkzeuge und die inneren Organe derselben sich entwickeln, dann liegt es ja nahe genug, sich vorzustellen, die früheren Epochen seien eben bloße Vorstufen, durch welche hindurch man zu den höheren gelangt; und es knüpft sich auch daran eine Art von Erkenntniß oder mindestens von Hoffnung, welcher man gern nachgeht, daß sich die Menschheit allmälig von Stufe zu Stufe so erhebt, wie der einzelne, der von einer Klasse zur andern empor steigt, immer reicher wird in Bezug auf den Schatz seines Geistes, immer fähiger in Bezug auf die Uebung der Kräfte, immer geschickter zu allerlei Erfindungen und Schöpfungen. Dieser Gedanke hat allerdings auf der andern Seite auch seine Schattenseiten, er bietet keine lückenlose Befriedigung. Denn wie sollten vergangene Zeiten und untergegangene Völker

gleichsam als die Sextaner und Quintaner der Geschichte angesehen werden? Bei dem Einzelnen begreifen wir wohl, daß er die Stufen überschreiten muß, damit er zur Höhe kommt. Aber sollten ganze Völker oder ganze Epochen desselben Volkes ihr Leid getragen und ihre Arbeit gethan haben, bloß damit künftig andere Generationen die Höhe ersteigen? Sollten sie als das bloße Mittel gelten zu einem Zweck, der niemals von und in ihnen selbst erfüllt wird? Und wenn der Fortschritt der Menschen, wie stark er auch sei, zu einem absoluten Ziel auf denkbare Weise überhaupt nicht kommt, dann würden alle Völker und alle Zeiten immer wiederum das Mittel sein für ein nie zu erreichendes Ziel. Dann würde der durch die Vorstellung der Erziehung in der Geschichte vermeintlich gefundene Zweck gerade verschwinden und niemals als ein positiver, in sich selbst gegründeter, in die Erscheinung treten. Ich will den Gedanken nicht weiter verfolgen, darf ich es doch an dieser Andeutung um so mehr genügen lassen, als Lotze in seiner feinen und tiefen Weise beiden Seiten des Gedankens (in seinem Mikrokosmos) eine classische Ausführung gegeben hat.

Hinzufügen will ich meinerseits nur zweierlei. Einmal dürfen wir überhaupt alles Menschliche

nicht allzu straff in die beiden entgegengesetzten Kategorien von Mittel und Zweck spannen, wie man so leicht es zu thun geneigt ist. Vieles in unserem Leben sinkt sofort in seinem wahren Werthe, wir über- und unterschätzen Vieles gegen die Wahrheit, wenn wir immer nur dieses Verhältniß zu einander vor Augen haben. Es klingt ja natürlich, daß wir das Kind und seine Kinder-Jahre wie ein Mittel ansehen, weil sie eine Vorbereitung sind für die Zeit, die dann der erwachsene Mensch leben wird. Natürlich aber unzulänglich. Ich rede nicht von jenem trüben Gedanken, der uns dann antritt, wenn wir so viele von den Blüthen, ehe sie zu reifen Früchten gewandelt sind, fallen sehen. Aber auch die Kinder, die aufblühen und reif werden, sie sind während der Zeit, daß sie aufblühen, nicht bloßes Mittel für spätere Zeit. In zwiefachem Sinne erscheinen sie uns unmittelbar als Zweck, als Zweck, der oft vielleicht höher ist als derjenige, der künftig einmal von den Erwachsenen erfüllt werden soll. Wer von uns hätte nicht schon dem Gedanken zugestimmt, daß die Jugend die eigentlich goldene Zeit des Lebens ist? Auch mit Recht; denn wenn Genuß und Befriedigung auf der einen Seite Unschuld und Reinheit auf der andern zu den höchsten Zwecken des Lebens gehören, hier

werden sie sofort erfüllt! Wenn man auch diesen Gedanken meist übertreibt, so bleibt doch wahr, daß nicht bloß die Kinder die glücklichsten Jahre verleben, sondern daß die Erwachsenen, Eltern und Angehörige vielleicht die glücklichsten Stunden ihres Daseins im Anschauen der Kinder, in der Sorge für sie zubringen.

Dies wäre unerklärlich oder ungerechtfertigt, wenn nicht aus dem Leben der Kinder die edelsten Keime des Menschenthums in jeder Generation von Neuem hervorsprössen; auf Seiten der Kinder: die reine Daseinsfreude ohne Kampf und Ziel, und der Segen des Wachsthums der Kräfte wie des Inhaltes der Cultur; auf Seiten der Eltern: der Anblick von alledem, und gleichsam das Mitleben der Kindheit; dazu die selbstlose Hingebung und Sorge für ein Anderes; die Freude am Werden; noch mehr die Freudigkeit im Schaffen und Bilden des jugendlichen Geistes und Gemüthes. In jedem Menschenkinde wiederholt sich die Werdekraft und die Schöpfungslust des Menschengeschlechts. Und wenn die gesammte Geschichte als eine zweckvolle nicht zu fassen ist, ohne daß man außer dem Ziel auch den Weg, außer dem Gut auch den Erwerb, außer dem Werk auch das Wirken als den Zweck des Daseins auffaßt, dann erscheint eben die

Jugend, die Zeit der Erziehung als das beste Symbol und Gleichniß des Geschichtszweckes, wie es die ursprünglichste Form menschlichen Werthes ist. Das Ringen nach Wahrheit und nicht ihr Besitz ist des Menschen bestes Theil; so ist auch Lernen das menschenwürdigste Geschäft, und Wissen nur sein höchster Gewinn; ja weitaus bei den meisten Kenntnissen, die wir erwerben, ist die Thätigkeit im Erwerben selbst höheren Werthes als der Besitz.

Und dann noch das zweite: das Gleichniß mit der Erziehung reicht nicht ganz. Wenn wir nach demselben auch geneigt sind, vergangene Zeiten und Völker nach Sexta zu versetzen, uns aber, — nun, ich will nicht sagen nach Prima, aber doch — in irgend eine höhere Klasse, dann dürfen wir nicht vergessen: jene vergangenen Zeiten und Völker sind zugleich die Lehrmeister für uns gewesen. Sie sind nicht bloß eine Durchgangsstufe, welche überschritten werden mußte, sondern sie sind auch die Keimkraft, aus welcher das erwachsen ist, was etwa in uns reift und lebt; und sie sind je originaler in ihrem Schaffen, eben so, vielleicht eben deshalb auch tiefer in ihrem Wesen.

Sehen wir nun aber von jedem metaphorischen Sinne des Wortes ab und verstehen unter Geschichte überhaupt das Leben der Erwachsenen und unter

Erziehung Alles was überhaupt zu Gunsten der Entwickelung der jüngeren Generation geschieht, so wird man auch dann sagen müssen: alle Geschichte ist wirkliche Erziehung. Durch das, was die Erwachsenen erleben, durch ihre Handlungen, ihre Schöpfungen und Leistungen, durch die Institutionen und Gesetze, welche sie schaffen, auch durch ihre Schicksale werden sie ja die Lehrmeister der folgenden Geschlechter. Alle Geschichte also, vollzogen und geleistet von der einen Generation, ist zugleich Act und Mittel der Erziehung für die folgende. Denn Thaten unterrichten; sie unterrichten noch mehr als Worte, weil sie mehr als Worte Gedanken sind, lebendige Gedanken.

Die Geschichte ist nun aber nicht Veranstaltung zur Erziehung oder zur Ausbildung des nachfolgenden Geschlechts; ihre Thaten und Handlungen werden um anderer, unmittelbarer Zwecke willen vollbracht und der erzieherische Einfluß, den sie üben, erscheint als ungesuchter Gewinn. Gewinn oder auch Verlust; die Geschichte übt oft genug eine schlechte Erziehung. Sitte erzeugt Sittlichkeit, aber auch Unsitte Unsittlichkeit. Heldenthum erzeugt Begeisterung, aber Schlaffheit und Verrath erzeugt Verwirrung auch in den Gemüthern. Der Sinn der Heroen ist nicht auf pädagogische Leistung gerichtet; aber ihr

Gedächtniß ist die wahre Quelle idealer Gesinnungen. Aus Thaten und Ereignissen wie die des dreißigjährigen Krieges, der Inquisition, der Protestantenverfolgung in Frankreich ergeben sich Verhärtungen und Verwilderungen des Gewissens auch der nachwachsenden Jugend. Es wäre sehr der Mühe werth, sich die Geschichte der Völker genau nicht sowohl auf den moralischen Werth als auf diesen ungesuchten, aber nothwendigen pädagogischen Erfolg anzusehen.

Nun aber wollen wir auch von dieser zwar energischen, immerhin aber doch uneigentlichen, weil ungewollten Erziehungsweise absehen und endlich von der eigentlichen und absichtlichen Kindererziehung, von Schul- und Hauserziehung und deren Verhältniß zur Geschichte reden. Beide stehen in der innigsten Beziehung zu einander, in einer viel innigeren, als man auf den ersten Blick meint.

Jedes Volk hat zu jeder gegebenen Zeit irgend ein Lebensideal. In allen Bestrebungen, in allen Anstrengungen ist ein Ziel, das den Menschen vor Augen schwebt, das erreicht werden soll. Dieses Ziel kennzeichnet sich vorzugsweise auf der einen Seite durch die politischen Bestrebungen und auf der andern Seite durch die Erziehungseinrichtungen. Die politischen Bestrebungen schaffen die allgemeinen öffentlichen, gesetzlichen Zustände für Alles das, was im Leben

verwirklicht werden soll; die Erziehungseinrichtungen sind Vorbereitungen, um den Menschen für dieses Ideal reif zu machen. Politische Actionen und Lebensformen auf der einen Seite und pädagogische Principien auf der anderen wachsen aus der gemeinsamen Wurzel empor; mit anderen Worten: politische Ideale und Bildungsideale gehen immer neben einander her, denn sie kommen aus einem Kern, aus dem Lebensideal überhaupt. Auch darin sind Beide einander gleich, daß hier wie dort irgend ein Zug lange Zeit hindurch als bloßer Keim und Trieb existiren kann. Ein politisches oder Erziehungsideal kann durch Generationen sich hinziehen, ehe es zu seiner Wirklichkeit kommt; dies muß man in Rechnung bringen, wenn man die Geschichte in ihrem Verhältniß zur Erziehung genau abgrenzen will. Es wäre sehr fruchtbar auf solche Weise nicht bloß die Geschichte der verschiedenen Völker, sondern speciell auch die Geschichte Deutschlands bis zur Gründung des Reiches, bis zur Erfüllung dieses politischen Ideales zu prüfen. Unstreitig macht sich die ganze Art der Lebensauffassung, der Zwecke und der Werthe des Lebens in der Weise der Erziehung geltend. Aber die Geschichte zeigt uns sehr interessante Widerspiele. In diesem Volke finden wir, daß die Familien die Sorge für die Erziehung und namentlich die

Gestaltung derselben ganz dem Staate überlassen; in jenem stellt es der Staat ganz oder fast ganz den Familien anheim, für die Bildung ihrer Kinder zu sorgen. Im Allgemeinen kann man sagen, daß die Bildungsideale von den Lebensidealen abhängig sind; jene aber haben den Vorzug, daß bei ihnen leichter das deutliche Bewußtsein ihres Inhaltes eintritt, weil sie das Verhältniß von Zweck und Mittel zu erkennen dringender erheischen. Die Väter wissen besser, zu welchem Ende sie ihre Kinder in diese oder jene Schule schicken, als zu welchem letzten Zwecke sie ihre Geschäfte betreiben. Vollständig klares, an's Ziel dringendes Bewußtsein ist freilich dort wie hier eine Seltenheit. Die Theilzwecke, die unmittelbaren Erfolge halten den Sinn der Menschen gefangen bei ihrem eigenen Thun und bei der Bildungssorge für die Kinder. Der Knabe soll ein guter Schüler sein, ein gutes Examen machen, ein gutes Zeugniß bringen; welcher letzte Zweck dadurch und namentlich wie er erreicht wird: dafür fehlt es oft an der nachhaltigen Ueberlegung. Auch die Schule, auch der Staat richten ihr Bestreben oft nur da hin, die besten Schüler zu bilden; ob diese eben deshalb auch die besten Bürger sein werden? Das Ideal eines Schülers und das Ideal eines Mannes können sehr incongruent sein.

Eine historische Durchführung dieser Gedanken liegt uns hier natürlich fern; aber hindeuten will ich nur darauf, wie in jener großen Scheide zwischen dem Mittelalter und der neuen Zeit die Zusammengehörigkeit der verschiedenen Lebensformen auf der einen Seite, und der Erziehungseinrichtungen auf der andern sich documentiren. Im Mittelalter Hierarchie, Feudalsystem und Zunftwesen mit einander zusammenhängend, und ihnen entspricht eine clericale, dürftige, auf die kleinste Zahl der Volksmasse beschränkte Erziehung. Es will wenig sagen, wenn wir einige Klöster und Klosterschulen von gelehrtem Eifer beseelt finden; sie sind Oasen in der weiten Wüste der Unwissenheit. Man stelle St. Gallen als eine Stätte edler Bildung so hoch wie man wolle, neben unsere Gymnasien darf man sie in der Vergleichung der Zeiten deshalb nicht stellen, weil es heute in deutschen Landen statt eines St. Gallen immer Hunderte von Gymnasien giebt.

In der modernen Zeit dagegen kommt ganz allgemein der Individualismus zur Geltung; ein neues Culturſystem, gegründet auf die Bedeutung des Individuums, auf die Bildung und die Selbstverantwortung jedes Einzelnen. Man kann über die Kirchenreformation denken, wie man wolle, der Eine mag ihre Bedeutung in diesem, der Andere in

jenem Punkte finden; keiner wird so unbestritten sein in Bezug auf die Nachwirkungen und Ausstrahlungen nach allen Lebensgebieten hin, als der eine, daß durch die Reformation das allgemeine Priesterthum zum Grundsatz erhoben wurde im Gegensatz zur Hierarchie. Und nun sehen wir, wie sich stufenweise langsam — ich habe schon gesagt, in Erziehungsdingen geht es immer langsam, das Leben der Völker ist überhaupt ein langsames — da kommt nach einander zum allgemeinen Priesterthum auf dem Gebiete der Religion die allgemeine Schulpflicht und dann die allgemeine Wehrpflicht und dann das allgemeine Stimmrecht. Das hängt Alles auf's Innigste mit einander zusammen. Längst hat man die Thatsache verstanden, daß sowohl bei den verschiedenen Völkern eine verschiedene Wehrverfassung stattgefunden hat, als auch zuweilen bei demselben Volke die Wehrverfassung sich geändert, daß aber jedes Mal die Geschichte dieses Volkes oder dieser Zeit mit der Wehrverfassung und ihrer Aenderung auf's Innigste zusammenhängt. Dasselbe könnte man mit noch größerem Rechte von der Lehrverfassung sagen. Die Art, wie die Erziehungsthätigkeit in einem Volke betrieben wird, ist maßgebend für die ganze Gestaltung seiner Geschichte. Aber wir sehen hier noch mehr, wie Wehrverfassung und Lehrverfassung

und schließlich die politische Verfassung auf's Innigste zusammenhängen. Haben wir das allgemeine Stimmrecht, so muß der Staat, welcher jedem einzelnen Bürger das Recht, ja die Pflicht aufgiebt, seinen Theil für die politische Thätigkeit aufzuwenden, auch dafür sorgen, daß er vorbereitet wird für diese Thätigkeit. Allgemeines Stimmrecht ohne Volksschule, ohne daß Jeder schreiben und lesen, d. h. vernehmen kann, was in der politischen Welt sich begiebt, wäre ein Unding. Und so sehen wir denn in der That mit dem Aufkommen des neuen Lebensideales ein neues Bildungsideal hervortreten, und mit der Reformation beginnt auch die Volksschule.

Der Verkünder des allgemeinen Priesterthums hat mit seinen Volksschriften, mit der deutschen Bibel, dem Katechismus und den deutschen Kirchenliedern auch die Volksschule geschaffen. Da spielt nichts von Zufall hinein. Und wenn man auch sagen darf, die Volksschule wäre viel früher, nämlich vor Erfindung des Buchdrucks kaum denkbar gewesen — wer vermag sich die Burschen in den Dörfern und Flecken in Manuscripten lesend vorzustellen — so gilt dasselbe von der Reformation selbst.

Jenseits der Reformation treffen wir die

interessante und lehrreiche Thatsache, daß neue allgemeine Geistesrichtungen in neuen Schulwesen ihren Ausdruck und ihre Ausbreitung finden. So die Schulen zu Deventer, Schlettstadt u. s. w. Aus der Initiative Einzelner hervorgegangen, prägen sie den Geist der Zeit in einer bestimmten Richtung deutlich und deckend aus. Diesseits der Reformation geht besonders in protestantischen Ländern die Schule mehr und mehr in die Hände staatlicher oder communaler Obrigkeit über; sie erlangt mit den Organisationen, von denen sie abhängt, selbst immer festere Organisation, welche im Wesentlichen unberührt bleibt von den verschiedenen Strömungen, welche neben- und gegeneinander den Geist der Zeit bewegen. Jetzt gehen nicht mehr aus principiellen allgemeinen Richtungen, aus religiösen oder ethischen Reformbestrebungen, sondern höchstens aus praktischen Bedürfnissen neue Schulen hervor, indem auch der Staat das System der Fach- und Berufsbildung mit immer neuen Instituten versieht; Bergbau-, Gewerbe-, Handels-, Weber-, Musterzeichenschulen, von Bau-, Kunst- und musikalischen Akademien zu schweigen. Dahingegen finden wir bis in die neueste Zeit herab, daß große pädagogische Reformgedanken, denen die Beamten und die Lehrer der Staatsschulen Anfangs schwerer zugänglich sind,

zuerst durch freie und selbständige Schulschöpfungen den Weg in die Praxis finden. Und so groß ist die pädagogische Triebkraft auch der neuesten Zeit noch, daß sie fort und fort über die Grenzen des so wohl geordneten und so weit gespannten Schulsystems hinaustreibt und neue Bildungen auf die Bahn bringt. Allein im letzten Jahrzehnt ist auf diese Art hier in Berlin die stattliche Reihe der Institute des Lettevereins, zu dessen Gunsten wir hier versammelt sind, eben so das Victoria-Lyceum, beide unter dem huldvollen Schutze der Frau Kronprinzessin, zu Stande gekommen; aber auch die Akademie für neuere Sprachen, die Humboldtakademie u. s. w. Charakteristisch ist es, wie mit dem Geiste der verschiedenen Epochen, mit ihren neuen Lebens- und Bildungsidealen — oft unvermerkt — sogar die Methoden des Unterrichts wechseln. Vom Ende des Mittelalters sagt K. v. Raumer mit Recht: „Klassische Bildung wird das Ziel alles Studiums; dies neue, mit leidenschaftlicher Liebe verfolgte Ideal verlangt eine neue Weise des Unterrichts und der Erziehung".

Und Melanchthon im Hinblick auf die besonders unter den Scholaren weit verbreitete Zuchtlosigkeit wendet sich gegen die, welche vermeinen, ohne grammatische Studien, durch bloßes Lesen der

Autoren Philologen zu werden. Solche — sagt er in der an den Sohn des Justus Jonas gerichteten Vorrede seiner lateinischen Grammatik — solche werden nie sicher und gründlich. Ihre falsche Ansicht rühre vom Widerwillen gegen die Zucht der Regeln her, was später in Widerwillen gegen alle gesetzliche Ordnung ausarte. So strahlen also die neuen oder veränderten Lebensideale bald in neuen Schulschöpfungen, bald in neuen Methoden des Unterrichts aus.

So viel von der allgemeinsten Beziehung zwischen Erziehung und Geschichte. Prüfen wir nunmehr die Art und das Maß der Abhängigkeit genauer, in welchem Jedes vom Anderen steht.

Der Gedanke ist am allergeläufigsten für die meisten Menschen, daß die Geschichte abhängig ist von der Erziehung. Jedermann führt ja das Wort im Munde: „wer die Schule hat, hat die Zukunft"; und es ist ein schönes Gleichniß, dessen sich Luther in demselben Briefe bedient, wenn er sagt: „Wenn man die Kinder nicht zur Schule anhält, so sei es, wie wenn man im Frühling den Garten versäumet". Gewiß kann man alles geschichtliche Leben als die Darstellung oder als die Ausprägung eines bestimmten Culturgehaltes bezeichnen, und die Erziehung im Großen und Ganzen ist die Ueberlieferung

dieses Culturgehaltes an das folgende Geschlecht. Würde also das Geschäft der Erziehung zu einer Zeit unterbrochen oder geschädigt, so würden gleichsam die Adern der Cultur im Organismus des Volksgeistes unterbunden. Stillstand und Rückschritt wären die nothwendigen Folgen. Dennoch ist es werth, sich auch die Einschränkung dieses Gedankens zu vergegenwärtigen und wohl zu bedenken, daß man ihn leicht überbietet. Es knüpfen sich namentlich an die genauere Prüfung höchst wichtige Ueberlegungen für den Pädagogen, wie für den Historiker. Wenn es wahr ist, daß die Geschichte, also das Leben der Erwachsenen, abhängig ist von der Erziehung, nämlich von der Vorbereitung für ihr Leben, wenn dies, was so klar und so einfach scheint, wahr ist, wie geht es zu, daß alle Reformatoren, alle Klassiker zu einer Zeit aufstehen, in welcher es schlechte Schulen giebt, und daß jedesmal erst *nach* den Reformatoren und nach den Klassikern gute Schulen emporkommen? Das ist eine Thatsache, welche die Pädagogen wohl zu überlegen haben.

Aber lassen wir einmal die pädagogische Seite für einen Augenblick fort, so müssen wir uns doch überhaupt fragen: ja, wie geht das zu? Nun, ich meine, es geht mit rechten Dingen zu. Das Genie

wird mehr durch die Sehnsucht des Volksgeistes, als durch seine Erfüllung genährt. Gerade jene Zustände des Bedürfnisses sind diejenigen, welche die schöpferischen Kräfte am meisten emporbringen. Aber eben daraus folgt auch sofort, daß, wenn Reformatoren und Genies vorhanden gewesen sind, dann bedürfen wir der besseren Schulen, und dann treten sie auch regelmäßig auf. Denn durch jene voranleuchtenden Geister ist der Volksgeist auf eine höhere Stufe gehoben worden, und das Niveau, dessen man bedarf, um mitzuleben mit diesen höher steigenden Geistern, ist ein anderes geworden. Deshalb, um ihnen gerecht zu werden, ja, um nur des Besitzes dessen, was die hervorragenden Geister geschaffen haben, wahrhaft inne zu werden, bedürfen wir dann einer fortschreitenden Erziehung. Rückwärts also zeigt sich die Geschichte weniger abhängig von der Erziehung. Vorwärts aber soll sie es freilich sein, d. h. die Erziehung soll so eingerichtet sein, daß nicht blos der Fortbestand der Cultur durch sie ermöglicht wird, — und der ist ja in der That in Frage gestellt, sobald das nächste Geschlecht nicht in der Weise erzogen wird, daß es die Errungenschaften des Vorigen sich wahrhaft anzueignen befähigt wird — sondern neben dem Fortbestand müssen wir auch den Fortschritt der Cultur vorbereiten.

Wie das zu verstehen und auch wie es zu machen ist, will ich in einigen Hauptzügen wenigstens andeuten. In Bezug auf die Geschichte muß man aus pädagogischen Gründen wenigstens in Gedanken scheiden, was in der Wirklichkeit ungetrennt verläuft. Geschichte ist nämlich einerseits gleichmäßige Wiederholung und Fortsetzung des Culturlebens; andererseits aber treten außergewöhnliche Ereignisse auf, welche den nationalen (und sogar den menschheitlichen —: Völkerwanderung) Bestand der Cultur erschüttern oder verändern, erhöhen oder abschwächen.

Die Erziehung nun richtet sich vor Allem auf das erstere: die Gewerbe, die Wissenschaften, die Künste, die religiösen Gesinnungen, die Sitten und der Verkehr müssen *erhalten* bleiben.

Allein alles Menschliche ist unvollkommen, aber auch der Vervollkommnung fähig, und auf ein Ideal der Vollkommenheit gerichtet. Nicht die gegebene Wirklichkeit der Cultur ist zu wiederholen, sondern das *Ideal* der erwachsenen Generation ist in der aufblühenden zu *verwirklichen*.

Dies ist auch die einfache, schlichte, populäre Meinung: mein Kind soll wissen, was ich noch nicht weiß; das vollkommen werden, was ich noch unvollkommen bin. Jeder Einzelne freilich kann nicht erwarten, und je höher er selbst steht, desto

weniger, daß gerade seine Kinder über ihn hinausschreiten werden; er wird oft vollauf befriedigt sein dürfen, wenn sie ihm gleichen; aber das Geschlecht als Ganzes muß danach trachten, von dem folgenden überragt zu werden.

Die Geschichte muß nicht blos fortgesetzt, sondern sie muß in ihrem Inhalt und ihren Werken, aber auch in den Kräften und Functionen erhöht werden. Die Gewerbe müssen geschickter, gediegener, leichter und edler arbeiten, die Wissenschaft fester begründet und bereichert werden, die Künste müssen Originalität des Schaffens bewahren, das Reich Gottes muß tiefer, inniger werden und sich weiter ausbreiten; Recht und Sitte sollen edler und sicherer werden, der Verkehr sich ausdehnen.

Ja, die bloße Erhaltung des Bestandes macht oft Großthaten nothwendig.

Die Völker berühren sich; im friedlichen Wettstreit, vollends aber im Kampfe gegen andere hat jedes Volk sein Gebiet, seine Rechtssphäre, seinen Einfluß zu bewahren. So wie nun der Körper, damit er nur gesund bleibe, bald zu ungewöhnlicher Anspannung der Kräfte, zu übernormalen Leistungen, bald zur Ueberwindung von Störungen befähigt sein muß, so muß auch der Volksgeist nicht blos zur regelmäßig wiederkehrenden, sondern auch zur

höher gespannten, tiefer dringenden Thätigkeit befähigt, d. h. die Jugend muß dazu vorgebildet werden.

Was nun können wir Menschen dazu thun? Genies können wir nicht schaffen; Helden nicht durch Erziehung erzeugen!

Zweierlei können wir thun. Das Eine, was fast alle Culturvölker schon ergriffen haben: den allgemeinen Wettstreit aller Kräfte herbeiführen. Die Kastenvölker haben den bloßen Fortbestand der Cultur vorzugsweise im Auge; Tradition im weitesten Sinne, Tradition und Vererbung des Inhalts, der Fähigkeiten, der Methode, der Kunstgriffe. Diese Culturen gehen zu Grunde; und alle Reste, alle im Laufe der Zeiten so oder anders gestaltete, umgebildete, aber fortbestehende Reste des Kastenwesens sind Hemmnisse des Fortschritts der Cultur. Statt dessen: Zulassung Aller, welche die Vorsehung ausrüstet; allgemeines Priesterthum auf allen Gebieten.

Aber eben so wichtig ist nun das Zweite, mit dessen Erkenntniß, Durchbildung und praktischer Ausbreitung unser Zeitalter zwar beschäftigt, aber noch weit im Rückstande ist.

Ich knüpfe an einen Gedanken an, den ich oben bereits in Bezug auf die Kindheit ausgesprochen habe. Das, was wir in den Schulen und über-

haupt durch den Unterricht den Kindern zu übergeben haben, ist nicht ein Schatz von fertigem Wissen, ist nicht ein fertiger Besitz von Kenntnissen und Wahrheiten, sondern vor Allem die Fähigkeit dieses Beides zu erwerben. Nicht unser Sein und unseren Besitz, sondern unser Werden und Erwerben haben wir der Jugend zu überliefern, es in ihr zu erneuern. Die Art, wie sie thätig sind, wie sie arbeiten, wie sie durch ihre eigene Arbeit innerlich sich bereichern, das ist das Wesentlichere und das Wichtigere. Dadurch allein wird es möglich, daß, während natürlich ein Volk seiner nächsten Generation nicht mehr überliefern kann, als es besitzt, keine höhere Cultur, als es hat, nichts desto weniger durch die folgende Generation der Fortschritt eben dieser Cultur ermöglicht wird, weil sie eben als lebendige, als keimhafte, wie in jedem einzelnen Individuum, so auch in der Gesammtheit als wachsende überliefert wird.

Wir werden also danach trachten, überall innerhalb des Lernens die Methode der eigenen von ihm selbst vollzogenen, womöglich freien und selbst schöpferischen Thätigkeit des Schülers zu befolgen. Unter Anleitung zwar des Lehrers soll sich der Zögling die grammatische Regel aus den Beispielen zusammenstellen; die Klassen der Naturgeschichte soll

er selbst aufstellen; die Geschichte der Wissenschaften soll unter Leitung des Lehrers in seinem Kopfe nachgeahmt werden. Die Gesinnungen, den Patriotismus, die sittliche Erhebung, die religiöse Vertiefung muß man an Beispielen in seinem Gemüthe auflodern lassen und dann erst mit den systematischen Begriffen befestigen. Zum Entstehen der Geschicklichkeit, der Fertigkeiten muß man nur die Gelegenheiten schaffen. Ueberall also das Werden aus des Schülers eigenem vom Lehrer nur geleiteten Thun. In der Schule werden weder Entdeckungen oder Erfindungen gemacht, noch auch Entdecker und Erfinder gezogen; aber vorgebildet dazu sollen die Schüler dadurch werden, daß man sie anleitet das Entdeckte zu entdecken, das Erforschte zu erforschen, das Gefundene zu finden.

Immerhin ist bei Weitem die Erziehung mehr abhängig von der Geschichte, als die Geschichte von der Erziehung.

Ist doch das Ideal der Erwachsenen die Grenze für die Erziehung der Jugend, welche erst, wenn jenes im folgenden Geschlecht sich erhebt, mit und nach ihm selbst weiter emporsteigen kann.

Sodann aber giebt es auch kein Erwerben, als aus einem Vorhandenen und Gegebenen. Nur aus Elementen werden Stoffe, nur aus Stoffen Gebilde,

nur aus gegebenen Gedanken werden neue Gedanken, darum kann nur der gegebene Culturgehalt Stoff und Grund der weiteren Entwickelung sein.

An den Zustand des Glaubens oder Unglaubens, auch des Aberglaubens der Erwachsenen knüpft die Bildung der Jugend an; sie mag in kritischen Kämpfen oder in friedlichen Fortsetzungen verlaufen: immer ist es der Stand der Geschichte, welcher die Anfänge der Richtungen bedingt. Es giebt schlechterdings keine allgemein abstracte Erziehung, auch dann nicht, wenn man ihr als einem — übrigens falschen — Ideale nachjagt. Durch die Geschichte des Volkes wird jedes Ideal, jeder Inhalt, jede Methode der Unterweisung nothwendig individualisirt. Auch wenn man es weder weiß noch will, ist es immer der Stand der erlebten Geschichte, der im Erziehen wirksam ist. Was als ganz persönliche Wirksamkeit auftritt, ist dennoch ein Ausfluß, ein Ausdruck nur des Gesammtgeistes. Der Lehrer giebt, was in ihm lebt; aber dies ist ja nicht sein eigenes Wesen, sondern der Inhalt des Volksgeistes; die gegebene Wissenschaft, die verbreitete Bildung. Die Mutter erzieht, unterweist ihr Kind; aber die Sitte, die sie lehrt, der Anstand, die Lebensform, die sie anbildet, sind Formen der Volksseele; sie schöpft aus der allen gemeinsamen Quelle.

Man kann mit Absicht größere, festere nationale Bestimmtheit suchen, mit Bewußtsein an die individuellen Aufgaben der Nation und der historischen Epoche das Werk der Erziehung anknüpfen; aber auch wenn man dem widerstrebt, wenn man auf die ursprüngliche Natur oder auf eine kosmopolitisch geartete Menschheit hinblickt: man wird sich von den Ergebnissen und Erlebnissen der Geschichte niemals ganz befreien können. Auch ein Rousseau denkt im Geiste seines Volkes und seiner Zeit.

Von der Verfassung des Landes, von der Herrschaft der einen oder der anderen Partei, vom Budget, auch von den Gewohnheiten der Vertheilung des Budgets in den Communen und selbst in den Familien — vom Steuersystem ist die Ordnung des Schulwesens historisch bedingt. Dies zeigt uns jeder Blick auf die Quoten, welche jeder Staat seinem Unterrichtswesen zuwendet; die Harmonie derselben mit den Erfolgen der Schule kann man statistisch nachweisen. Nur darf man die historischen Fundationen, die überlieferten Stiftungen nicht außer Acht lassen.

Schon die Grundlagen des Unterrichts, die Organisation desselben, die Frage, ob ausschließlich oder überwiegend Staatsanstalten die Lehrkräfte stellen, ob vom Staate allein die Lehre und die Prüfung geordnet wird, oder beides Privatinstituten

überlassen wird, all dies ist Erzeugniß historischer, nationaler Entwickelung. Und seltsam genug verketten sich oft diese Dinge in der Geschichte. Bei unseren westlichen Nachbarn sehen wir noch im letzten Jahrzehnt den Kampf für die Freiheit der Familie, ihre Kinder wo und wie es ihr beliebt erziehen zu lassen; für die Freiheit, um die Jugend klerikal zu erziehen, sie in hierarchisch und jesuitisch befestigte Gedankensysteme zu zwängen; bei uns dagegen Staatsinstitute, um volle Freiheit des Gedankens auszubilden.

Auch in ihrem Erfolge ist die Erziehung von der Geschichte durchaus abhängig: so wie man die Kinder eines einzelnen Elternpaares bei allen Vorzügen der Schule und sonstigen erzieherischen Mitteln schwer zu einer sittlichen Höhe und Reife emporbringt, wenn die Eltern ein unwürdiges Leben führen: so kann auch eine ganze Generation von Kindern nicht durch pädagogische Mittel emporgehoben werden, wenn die elterliche Generation im moralischen Verfall, in geistiger Verknöcherung sich befindet. Aber hier wie dort kann zuweilen durch glückliche Fügungen und die vorrückende Kraft Einzelner grade aus dem Verfall der ideale Drang zur Umkehr und zur Besserung sich geltend machen, wie auch aus der tragischen Schuld und ihrer Sühne eine neue Erhebung und Erlösung der Gemüther hervorgeht.

Große Zeiten, tiefe Bewegungen der Volksseele erwecken das Bedürfniß fortschreitender Erziehung. Ich habe schon von den Reformatoren und Classikern gesprochen; aber große Männer in jedem Fache und große Erfolge auf jedem Felde spornen den Eifer, die Höhen zu behaupten, welche man erstiegen hat, wie ein Staat, der mehr Land erobert hat, nunmehr auch mehr oder bessere Militärkraft braucht, um es sicher zu behalten.

Nicht am wenigsten sind es aber gerade die Leiden der Völker, die herben Geschicke, denen sie unterliegen, welche zu einer Erhebung des Erziehungswesens führen.

Mitten im dreißigjährigen Kriege tritt einer der größten Reformatoren des Unterrichts, den die Welt gesehen, auf; jene wunderbar anmuthende Erscheinung des Amos Comenius. Reich an Leiden, aber reicher noch an Schöpfungen, Anregungen und Erfolgen, hat er ein arbeitsvolles Leben durch 80 Jahre geführt. Bischof der Böhmischen Brüder, der letzte Bischof derselben, wird er mit seiner Gemeinde aus Oesterreich vertrieben. Aber seine ersten pädagogischen Schriften, etwa 1630 während des hin und her wogenden Krieges und zu einer Zeit erschienen, da es also weder Telegraphen noch Eisenbahnen, weder Landstraßen noch sichere Posten gab, sind nach wenigen

Jahren in zwölf Sprachen übersetzt, und er folgt ehrenvollem Rufe zu Rath und Leistung nach Polen, nach Ungarn, nach England und Schweden, schließlich nach Holland, wo er sein edles und eben so segens- wie schmerzensreiches Leben beschließt.

Und ist nicht hier bei uns mitten unter dem Drucke der Fremdherrschaft die Universität gegründet? Hat nicht vorher schon Fichte seine Reden an die deutsche Nation gehalten, um zu einer neuen Erziehung der Jugend als dem einzig rechten Rettungsanker zu ermahnen?

Von politischen Gedanken werden alle die großen Pädagogen der modernen Zeit bewegt; es sind politische Ideale, welche die pädagogischen Reformen erzeugen. Ueberall ist es, bei Rousseau und Pestalozzi, wie bei Fichte und auch bei Schiller (in den Briefen über die ästhetische Erziehung) diese eine Idee; die in den Erwachsenen, also in den Trägern der Geschichte gegebenen inneren psychischen Bedingungen haben das Heil des Staates nicht zu erringen oder nicht zu erhalten vermocht, sie haben die politischen Mängel erzeugt. Diese Mängel können also auch nicht beseitigt werden, so lange die gleichen Bedingungen fortdauern. Eine Besserung kann erst bei den künftigen Trägern der Geschichte und zwar dadurch eintreten, daß man die psychischen Bedingungen in ihnen verändert, d. h.

sie anders erzieht. — Nichts ist daher auch natürlicher, als daß siegreiche und glückliche aber kurzsichtige Staatsmänner anders darüber denken. Pestalozzi war 1802 als einer der Schweizer Deputirten, die Napoleon vor sich beschied, in Paris. Er hoffte von dem Gewaltigen etwas für Menschenrecht und Menschenbildung nach seinen Ideen auszuwirken, erhielt aber den Bescheid, daß man anderes zu thun habe, als sich um das ABC lehren zu bekümmern.

Die drückende Gewalt historischer Ereignisse kann allerdings so groß, die Macht der Verwüstung so tiefdringend sein, daß auch die pädagogische Besserung unmöglich geworden ist. Die Saaten des edlen Comenius sind spät aufgegangen. Der dreißigjährige Krieg hatte wie aus dem Leben, auch aus der Wissenschaft und der Schule die Gestaltungskraft vertrieben. Selbst von Seiten der Religion, sonst der unerschöpflichen Quelle des Heils, konnte keine Erhebung geboten werden. „Die Orthodoxie wurde durch engherzige Erziehung, unwissenschaftlichen Unterricht, durch Eide und Censuren gewaltsam behauptet, jede Abweichung so belauert als bedroht, und ihre Folge war eine Erstarrung des Geistes, die nur in Streit und Verketzerung auflebte". (Hase.) Ganz besonders aber war alle Freudigkeit aus der Schule gewichen; eine strafwürdige, weil strafreiche

Methode war zur allgemeinen Herrschaft gelangt. Die Härte des rechtlichen Strafverfahrens aus dem Mittelalter ererbt, war nach der Verwilderung des Krieges vielleicht noch verschärft; das pädagogische Strafsystem aber pflegt mit dem der Justiz parallel zu gehen. Lassen Sie mich ein einziges, für uns kaum mehr verständliches Zeugniß aus dem Ende des vorigen Jahrhunderts anführen, das historisch documentirt ist. Es fehlt uns, will ich beiläufig bemerken, noch an einer guten fruchtbaren Statistik für Erziehungs- und Unterrichtswesen, obgleich Sause schon vor vielen Jahren auf die Nothwendigkeit desselben hingewiesen hat, und es mit dem Unterrichtswesen schwerlich viel besser werden mag, wenn man nicht die Erfolge einer Schuleinrichtung, eines Lehrmittels, einer Methode statistisch genau nachweisen kann. Hier aber haben wir einen solchen vorzeitigen Trieb genauer Schulstatistik von dem Collega jubilaeus Hauberle aus X. X., einem Städtlein in Schwaben.

Während der 51 Jahre 7 Monate seiner Amtsführung hat er ausgetheilt: 911,527 Stockschläge, 124,010 Ruthenhiebe, 20,989 Pfötchen und Klapse mit dem Lineal, 136,715 Handschmisse, 10,235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1,115,800 Kopfnüsse und 22,763 Notabenes mit Bibel Katechismus,

Gesangbuch und Grammatik. 777 Mal hat er Knaben auf Erbsen knieen lassen und 613 auf ein dreieckicht Holz; 5001 mußten Esel tragen und 1707 die Ruthe hoch halten, einiger nicht so gewöhnlicher Strafen, die er zuweilen im Falle der Noth aus dem Stegreif erfand, zu geschweigen. Unter den Stockschlägen sind ungefähr 800,000 für lateinische Vocabeln, und unter den Ruthenhieben 76,000 für biblische Sprüche und Verse aus dem Gesangbuch. Schimpfwörter hatte er etwas über 3000, davon ihm sein Vaterland ungefähr $^2/_3$ geliefert hatte, $^1/_3$ aber von eigener Erfindung war.

Freudlose Jugend ist Unnatur, und die Methode, das Pensum einzubläuen, ist die schlechteste, um es in den Kopf zu bringen. Die Strafen sind geschwunden, eben so wie das durch Ziererei verzerrte Wesen der Jugend, das uns zu den Zeiten Ludwig XIV. und XV. besonders für die höheren Stände aus Frankreich gebracht war und die Galle Rousseaus wie Basedows gleich sehr erregt hatte, verschwunden ist, um einfacher Natur den Platz zu räumen.

Aber eine Zeit lang war man in Gefahr, in ein anderes Extrem zu verfallen. Als das Höchste wurde geschätzt, daß die Kinder, was sie zu lernen haben, spielend lernen sollten. Nein! Spielen sollen die Kinder und lernen auch, aber nicht spielend lernen.

Erinnern wir uns, nicht der Besitz der Kenntnisse, sondern der Erwerb derselben ist die beste Frucht der Schule. Grade dies am meisten soll in der Schule gelernt werden: Arbeiten, Pflichterfüllung, und der Unterschied zwischen Ernst und Spiel.

Müssen aber auch Arbeit und Spiel Gegensätze bleiben: Arbeit und Freudigkeit sind es nicht, sollen es nicht sein. Darum hoffe ich, daß man auch eine Art von Strafe aus der Schule bannen wird, nämlich die Strafarbeit. Wegen Gesangbuchsversen Klapse mit dem Lineal oder Ohrfeigen oder Maulschellen bekommen, ist arg und für die Wirkung der Verse nachtheilig; aber eben diese Verse zur Strafe auswendig lernen, das heißt das Heilige im Kindergemüth erniedrigen und das Gegentheil von Erleuchtung und Erhebung in der kindlichen Seele bewirken.

Wie übrigens nicht blos wirkliche historische Leiden des Volkes, sondern auch die einfache Selbstkritik desselben, die Erkenntniß vorhandener Mängel, zumal im Vergleich mit anderen Völkern, zur pädagogischen Reform drängen, dafür möchte ich noch eins der kräftigen Worte Luther's anführen:

„Ja sprichst du abermals, ob man gleich sollte und müßte Schulen habe, was ist uns aber nütze, Lateinische, Griechische und Ebräische Zungen und andere freie Künste zu lehren? Könnten wir doch

wohl deutsch die Bibel und Gottes Wort lehren, die uns genugsam ist zur Seligkeit? Antwort: Ja, ich weiß, leider, wohl, daß wir Deutschen immer Bestien und tolle Thiere müssen sein und bleiben; wie uns denn die umliegenden Länder nennen, und wir auch wohl verdienen. Mich wundert aber, warum wir auch nicht einmal sagen: Was sollen uns Seide, Wein, Würze und der Fremden ausländischen Waaren, so wir doch selbst Wein, Korn, Wolle, Flachs, Holz und Steine in deutschen Landen nicht allein die Fülle haben zur Nahrung, sondern auch die Kühr und Wahl zu Ehren und Schmuck? Die Künste und Sprachen, die uns ohne Schaden, ja größerer Schmuck, Nutz, Ehre und Frommen sind, beide zur heiligen Schrift zu verstehen, und weltlich Regiment zu führen, wollen wir verachten: und der ausländischen Waaren, die uns weder noth noch nütze sind, darzu uns schinden bis auf den Grat, der wollen wir nicht gerathen.

Heißen das nicht billig deutsche Narren und Bestien?"

Wenn Luther heute daher käme! Er fände seine Deutschen, die er ob des Mangels an philologischen Gelüsten so hart anläßt, an der Spitze aller Völker Europas, also der Erde in Bezug auf den Umfang, die Gründlichkeit und die Tiefe grade der Sprach-

wissenschaft; eifrig zugleich und glücklich in der Aneignung aller alten und neuen Literaturen, welcher Zunge sie auch entströmen. Daneben aber auch überall im weiten Lande, in jedem Flecken, in jedem Weiler eine Schule aufgerichtet, und was noch mehr in seinen Augen wäre, die Familien bei Strafe durch die Obrigkeit gehalten, jegliches Kind, das Gott aufwachsen läßt, in die Schule zu schicken. Wie würde er unser Zeitalter preisen und glücklich preisen, in welchem alle seine Forderungen, alle seine Hoffnungen, ja seine höchsten Ideale nicht nur erfüllt, sondern durch die Wirklichkeit überflügelt sind.

Uns aber, die wir in dieser Zeit leben, würde er gar nicht so befriedigt und gar nicht selbstzufrieden finden. Trotz der Vielseitigkeit und Gründlichkeit, trotz des Reichthums und der unbestrittenen Tiefen unserer Bildung, trotz der Ausdehnung eines beträchtlichen Grades von Kenntnissen und Fertigkeiten über die ganze weibliche wie männliche Jugend, tritt uns die ernste, schwere Frage entgegen, ob denn dieses reich und fein ausgebildete Erziehungswesen leistet, was es leisten soll?

Grade im letzten Jahrzehnt, nach den großen, wundervollen Thaten des deutschen Volkes tritt uns ja wie männiglich bekannt, mit besonderer Wucht die drückende Sorge entgegen: Ob denn unsere Schule,

unsere Erziehung das Eine, was am meisten Noth thut, die sittliche Gesinnung, die Bildung des Charakters gewährt? Wir fragen uns, ob da immer noch, oder vielleicht auch schon wieder so tiefe Mängel in unserem Lehrsystem vorhanden sind?

Es ist nur die äußerliche Seite der Sache, wenn von vielen Seiten und nachhaltig die Klage ertönt, daß eine Ueberbürdung der Schüler eingetreten ist. Das Tiefere, Innerliche ist es, daß unsere Erziehung überhaupt vorzüglich auf den Unterricht gespannt ist, daß die Art wie der Schüler in den Schul- und in den Freistunden für den Unterricht thätig ist, uns fast allein beschäftigt. Dem gegenüber tritt der Gedanke auf, daß nicht bloß der Schüler vielleicht mehr Muße haben soll, sondern wie die Muße im Dienste einer wahrhaft edlen Erziehung zu verwenden und zu verwerthen wäre? Diese Frage scheint mir der Sorge und der Forschung der Edelsten werth zu sein. Sie muß im Zusammenhang mit der Untersuchung über die Muße der Erwachsenen geführt werden, für welche in der Erziehung ebenfalls die rechte Vorbereitung gegeben werden muß.

Luther hat im zweiten Theil des eben angeführten Ausspruchs auf einen sehr wichtigen, noch nicht genügend erwogenen Punkt (wenn ich es richtig schätze: fast unbewußt) hingedeutet; ich meine auf den

Gegensatz von geistiger Production und Consumtion. Man kann alle Erziehung als Vorbereitung für den künftigen Beruf ansehen; bei Luther selbst und den anderen Reformatoren tritt auch überall als der Zweck des Unterrichts die Vorbereitung zur „Gottseligkeit und zum Regiment" auf, also sittlich-religiöse und weltliche Berufsbildung. Daneben aber steht im wirklichen Leben zur Veredlung desselben die geistige Consumtion. An den Wissenschaften, an den Künsten, an der politischen und aller Culturbewegung sollen nicht nur diejenigen Theil nehmen, welche activ mit irgend einer Leistung darin thätig sind, sondern Jedermann. Theils in der Erfüllung der Muße, theils in der begleitenden Erleuchtung und Befruchtung der Berufsarbeit sollen sich im Geiste aller Bürger die vom eigenen Berufe verschiedenen Elemente des Culturlebens geltend machen, das heißt die allgemeine Bildung zur Erscheinung kommen.

Wir können die Sache auch so ausdrücken. Durch irgend einen positiven bestimmten Arbeitsantheil leistet jeder Mensch in seinem Berufe seinen Beitrag zur allgemeinen Cultur. Daneben aber soll jeder Mensch während dieser Arbeitsleistung und außer derselben in seinem Gemüthe ein Träger der allgemeinen Cultur sein. Das Schaffen und Wirken eines Jeden, auch des Vorzüglichsten und Begabtesten,

ist auf einen engen Kreis beschränkt; in seiner Seele aber soll sich durch receptive, consumtive Thätigkeit die ganze Welt der Ideen spiegeln. Im Hinblick darauf soll die Arbeit der Schule geordnet, soll die Muße der Jugend bemessen, aber auch geleitet und erfüllt werden.

In Verbindung mit diesem Gedanken habe ich in der Pädagogik längst die Forderung ausgesprochen, daß die Schüler, um zu künftigen Bürgern erzogen zu werden, auch die rechtlichen, die ökonomischen, die politischen Grundbegriffe, welche die menschliche Gesellschaft beherrschen, kennen lernen müssen. Wie sie in der Naturlehre die Gesetze kennen lernen, welche das Reich der materiellen Welt beherrschen, in der Grammatik die Gesetze, welche das Reich der Sprache regieren, so müssen sie auch die ökonomischen und politischen und rechtlichen Grundsätze aufnehmen, welche den Staat und die Gesellschaft, das Reich des Menschen ordnen. Auf die Fragen, wie es möglich sein solle, die Stoffe des Unterrichts noch zu vermehren; wie es möglich sein solle, der Kindheit diese weitschichtigen, schwierigen Wissenschaften vorzulegen, überhaupt diese Dinge zu vollem Verständniß zu bringen; auf diese Fragen kann ich hier statt einer genügenden Antwort nur eine Andeutung geben. Wie wir in das Gemüth

der Kinder die Saatkörner des Reiches Gottes legen, von allen Höhen und Tiefen religiöser Begriffe vorbereitende Vorstellungen geben, künftigem Wachsthum der Seelen vertrauend; so können wir auch von Allem, was das Reich der Menschen angeht, vorbereitende Vorstellungen in klarer Ordnung geben. Nicht die Wissenschaften sollen gelehrt werden, sondern, mit Einem Worte gesagt, wie sich der Katechismus zur Wissenschaft der Theologie verhält, so soll sich, was in der Schule gelehrt wird, zur Wissenschaft der Nationalökonomie, der Jurisprudenz oder Politik verhalten

Nicht hindern, sondern fördern wird dies die Durchbildung und die Ausführung des großen pädagogischen Gedankens, welchen Herbart fast gleichzeitig mit Fichtes Reden ausgesprochen hat, an welchem fast unser ganzes Jahrhundert in langsamen Fortschritten sich abmüht, des Gedankens vom erziehenden Unterricht. Daß alles Lernen, Können, Wissen zu dem einen Ziel sich vereinigen solle: Die Tugend zu befördern, die sittliche Gesinnung zu erzeugen, die Charaktere zu bilden, dies ist die immer noch unerfüllte Sehnsucht aller Wohlgesinnten auch im neuen deutschen Reich; dies werde von Tag zu Tage mehr die Sehnsucht aller Lehrer. In der Technik der Ueberlieferung

des Wissens an das nachwachsende Geschlecht sind wir weit, sehr weit, vielleicht zu weit gekommen; möchte die Technik der Charakterbildung sie bald ein- und überholen.

Glückliche politische Zeiten sollten die pädagogischen Gedanken ausführen, welche in schweren Tagen politischen Unglücks ans Licht gebracht wurden; so wie wohlgebildete und wohlerzogene Menschen die pädagogischen Reformen durchsetzen sollten, zu denen die übel erzogenen den Anlaß geben. Statt dessen pflegen die guten Zeiten und wohlgebildeten Menschen die Nothwendigkeit pädagogischer Reform zu vergessen.

Niemand aber wird den Staatsmann für weise halten, welcher die Erziehung der Jugend nicht achtet; denn alle wahre Staatsweisheit ist auf dauernde Schöpfungen gerichtet. Dauer aber und Bestand hat eine Schöpfung nur, wenn sie im Geiste und durch den Geist der nachfolgenden Generationen gesichert ist. Alle Machtentfaltung eines Staates ist schwankend und hinfällig, wenn die Sehne des Muthes, wenn die Energie sittlichen Wollens in der Jugend erschlafft; alle schöpferische Kunst der Gesetzgebung ist verschwendet, wenn der Sinn für Gerechtigkeit, wenn Treu und Glauben in der Nation verschwinden; alle Weisheit der Institutionen wird zu Schanden, wenn die Träger derselben der

Tugend treuer Verwaltung und ergebender redlicher Ausführung entbehren. Selbst die Werke der Kunst, der Wissenschaft die in sich selbst vollendet und unabhängig erscheinen: sie sind in ihrem wirklichen Werthe durchaus abhängig von dem erschöpfenden Verständniß des Jüngers, von der reizbaren Empfänglichkeit des Beschauers, also von der Erziehung des empfänglichen und des verständnißfähigen Geistes.

Was nützen in Büchern die Gedanken, die nicht verstanden und im Geiste des Lesers völlig erneut werden? Was nützen in Kunstwerken die Formen, die nicht im Gemüthe empfunden und wiederbelebt werden?

Also wird die Bildung der zukünftigen Geister immer wieder zur Bedingung für den Werth der gegenwärtigen Schöpfungen.

Darum muß ein Staatsmann, welchem Macht und Mehrung des Reiches gelungen ist, darauf sinnen, daß die folgende Generation die Größe nicht nur zu erhalten und zu befestigen weiß, sondern sie in ihrem wahren Werthe zu begreifen, ja, sie zu demselben zu erheben; sonst hat er halbe Arbeit gethan. In einem Menschen und in allem Menschlichen muß mit des Leibes Kraft auch die Macht des Geistes wachsen, sonst ist es kein gesunder Organismus, oder ein niedrig stehender. Das nachfolgende Geschlecht

aber würde unfähig sein, die Früchte der Staatsweisheit und der opfermuthigen Kämpfe seiner Vorfahren zu ernten, es würde die Größe und den Glanz des Vaterlandes nicht zu erhalten vermögen, wenn es nicht ganz von der lebendigen Ueberzeugung durchdrungen wird: „es sey denn, daß ein Volk reich ist an Gedanken, sonst ist es kein reiches Volk; es sey denn, daß es groß ist an Gesinnung, sonst ist es kein großes Volk; es sey denn, daß es herrsche in und mit dem Geiste, sonst wird es im Rathe und Reiche der Völker nicht herrschen, sondern dienen".

UC SOUTHERN REGIONAL LIBRARY FACILITY
A 000 055 724 9